



El laberinto de la terminología lingüística en las aulas

Recibido: 24/10/17

Aceptado: 24/01/18

Edita Gutiérrez Rodríguez
Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM)
edita.gutierrez@uclm.es

RESUMEN

La terminología gramatical a menudo resulta un obstáculo en la enseñanza de la lengua. Tras una reflexión sobre los objetivos de la asignatura de la lengua en Secundaria y Bachillerato, hacemos una pequeña propuesta sobre cuándo y cuánta gramática enseñar. A continuación, analizamos algunos problemas de la terminología gramatical, como el hecho de que varios términos se empleen para un concepto o, al contrario, el que un término se emplee para varios conceptos. Finalmente, nos centramos en la terminología relacionado con las oraciones y, en particular, con algunos tipos de subordinación, y explicamos cómo los problemas de terminología esconden problemas conceptuales.

PALABRASCLAVE

Terminología gramatical, Educación Secundaria, Bachillerato, subordinación

The labyrinth of grammatical terminology in classrooms

ABSTRACT

Grammatical terminology is often seen as an obstacle in language teaching. After the reflection Following some reflections on the goals of Spanish language instruction at secondary and baccalaureate levels, we present a proposal about when and how much grammar should be taught at those levels. We then go on to discuss several terminological issues, such as when different expressions are used to refer to one concept or when just one term refers to different concepts. Finally, we focus on terminology connected with clauses, specifically on some types of subordinate clauses, and we explain how terminological issues can sometimes mask conceptual problems.

KEYWORDS

Grammatical terminology, secondary education, baccalaureate, subordinate clauses



ÍNDICE

1. *Introducción*
2. *El lugar de la Gramática en la enseñanza de la Lengua*
3. *La terminología gramatical en la Enseñanza Secundaria*
4. *Coordinación y subordinación. Lo que esconde el término “oración”*
5. *Subordinación adverbial y de relativo: cuestiones terminológicas y conceptuales*
6. *Conclusiones*
7. *Referencias*

1. *Introducción*¹

El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre la confusión de la terminología lingüística y gramatical, y sobre cómo este problema de nuestra disciplina afecta directamente a la enseñanza de la lengua en las aulas. Para explicar estos problemas terminológicos, estudiaremos algunos conceptos gramaticales cuyo tratamiento resulta especialmente confuso en los libros de texto de Secundaria y Bachillerato y haremos para cada uno de ellos una propuesta de terminología que sigue la *Nueva gramática de la lengua española*.

El artículo se organiza de la manera siguiente. En el apartado 2 veremos qué objetivos marca la ley para la asignatura de Lengua castellana y literatura. Con el ejemplo de la clasificación semántica del sustantivo, ilustraremos alguno de los problemas que tiene la enseñanza de la gramática en la Educación Secundaria y sugeriremos que la solución está en la reducción de todos los contenidos teóricos de la asignatura (de gramática, pero también de lingüística, teoría del discurso y de historia de la literatura). Por último, reflexionaremos sobre qué lugar tiene la reflexión gramatical en el currículo de la asignatura de Lengua.

En el apartado 3 empezamos propiamente con el problema terminológico en la Lingüística y estudiaremos, por un lado, ejemplos de dos términos que hacen referencia al mismo concepto y, por otro lado, casos del empleo de un único término para recubrir dos conceptos diferentes. Continuamos en el apartado 4 con términos y conceptos básicos del ámbito oracional, como oración coordinada

¹ Queremos agradecer a dos revisores anónimos de la revista *ReGrOC* sus sugerencias y valiosos comentarios a la primera versión de este artículo.

y subordinada, proposición u oración. Finalmente, en el apartado 5 nos centramos en dos tipos de subordinación, la de relativo y la adverbial. Veremos que en muchos casos se trata de cuestiones que no son puramente terminológicas y esconden problemas conceptuales de nuestra disciplina.

2. El lugar de la Gramática en la enseñanza de la Lengua

Antes de comenzar con el problema de la terminología, quisiéramos hacer una pequeña introducción sobre cuáles son los objetivos de la enseñanza de la lengua en Secundaria y Bachillerato, pues estos objetivos tienen una relación directa con la cantidad de gramática que se ha de enseñar, con el modo de enseñarla y, por consiguiente, también con la cantidad y tipo de terminología empleada.

Ya hace tiempo que se cuestiona el lugar que ocupa la gramática en la enseñanza de la primera lengua. En el caso de la enseñanza de la lengua en Secundaria, en los últimos veinte años se ha pasado de un enfoque puramente gramatical a uno más amplio que incluye cuestiones discursivas y pragmáticas, que buscan enseñar a los alumnos a construir textos adecuados a la finalidad que persiguen, coherentes y cohesionados.²

Esta ampliación de los contenidos parece necesaria, sin embargo, hemos de recordar que el objetivo principal de la asignatura de Lengua castellana, en especial en Secundaria, es conseguir mejorar la competencia lingüística de los estudiantes. Si un alumno de Bachillerato es capaz de contestar que las tres propiedades del texto son la adecuación, la coherencia y la cohesión, y también puede enumerar de manera teórica los diferentes mecanismos de cohesión, pero no es capaz de escribir un texto que sea adecuado, coherente y esté cohesionado, la enseñanza de la lengua habrá fracasado en este nivel educativo. Y a menudo esto es lo que ocurre. Se ha sustituido la enseñanza de contenidos teóricos de gramática por la enseñanza de contenidos teóricos relacionados con la

² En el caso de las segundas lenguas, los enfoques comunicativos preponderantes desde hace unas décadas han reducido el papel de la gramática en la enseñanza de la L2. Hoy en día sigue vivo el debate sobre cuánta gramática se debe enseñar en L2.

comunicación y la gramática del texto, pero se falla en la aplicación de unos y otros para mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes.

En este apartado repasaremos los objetivos de la asignatura de Lengua en el currículo educativo. Después, veremos, con el ejemplo de la clasificación semántica de los sustantivos, algunos de los problemas de la enseñanza de la lengua. Terminaremos con una pequeña propuesta sobre cómo solucionar estos problemas.

2.1. Los objetivos de la asignatura de Lengua en la ley educativa

El objetivo principal de la materia de Lengua es el desarrollo de la competencia comunicativa, como se señala en el siguiente párrafo de la ley educativa:³

«La materia Lengua Castellana y Literatura tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria. Debe también aportar las herramientas y los conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y profesional. Esos conocimientos son los que articulan los procesos de comprensión y expresión oral por un lado, y de comprensión y expresión escrita por otro. La estructuración del pensamiento del ser humano se hace a través del lenguaje, de ahí que esa capacidad de comprender y de expresarse sea el mejor y el más eficaz instrumento de aprendizaje. La finalidad de la reflexión lingüística es el conocimiento progresivo de la propia lengua, que se produce cuando el alumnado percibe el uso de diferentes formas lingüísticas para diversas funciones y cuando analiza sus propias producciones y las de los que le rodean para comprenderlas, evaluarlas y, en su caso, corregirlas. La reflexión literaria a través de la lectura, comprensión e interpretación de textos significativos favorece el conocimiento de las posibilidades expresivas de la lengua, desarrolla la capacidad crítica y creativa de los estudiantes, les da acceso al conocimiento de otras épocas

³ El texto proviene del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (LOMCE). En este texto no se enumeran explícitamente los objetivos de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, como se hacía en el real decreto anterior. Sin embargo, de la lectura de los párrafos copiados se desprende que los objetivos son similares a los del Real Decreto anterior (LOE).

y culturas y los enfrenta a situaciones que enriquecen su experiencia del mundo y favorecen el conocimiento de sí mismos.

Los elementos de Lengua Castellana y Literatura suponen una progresión respecto a los saberes y habilidades adquiridos desde el inicio de la vida escolar. El enfoque comunicativo centrado en el uso funcional de la lengua se articula alrededor de un eje que es el uso social de la lengua en diferentes ámbitos: privados y públicos, familiares y escolares. La asignatura se centra en el aprendizaje de las destrezas discursivas que pueden darse en diversos ámbitos: el de las relaciones personales, el académico, el social y el de los medios de comunicación, cuyo dominio requiere procedimientos y conocimientos explícitos acerca del funcionamiento del lenguaje en todas sus dimensiones, tanto relativos a los elementos formales como a las normas sociolingüísticas que presiden los intercambios. [...]

El Conocimiento de la Lengua se plantea como el aprendizaje progresivo de las habilidades lingüísticas, así como la construcción de competencias en los usos discursivos del lenguaje a partir del conocimiento y la reflexión necesarios para apropiarse de las reglas ortográficas y gramaticales imprescindibles, para hablar, leer y escribir correctamente en todas las esferas de la vida. Los contenidos se estructuran en torno a cuatro ejes fundamentales: el primero es la observación reflexiva de la palabra, su uso y sus valores significativos y expresivos dentro de un discurso, de un texto y de una oración; el segundo se centra en las relaciones gramaticales que se establecen entre las palabras y los grupos de palabras dentro del texto; el tercero profundiza en las relaciones textuales que fundamentan el discurso y el cuarto se centra en las variedades lingüísticas de la lengua. La reflexión metalingüística está integrada en la actividad verbal y en todos los niveles: discursivo, textual y oracional, e interviene en los procesos de aprendizaje de la lengua oral y la lengua escrita a través de las diferentes fases de producción: planificación, textualización y revisión, lo que aportará al alumnado los mecanismos necesarios para el conocimiento activo y autónomo de su propia lengua a lo largo de la vida.»

Como se desprende de la lectura del texto anterior, conocer los principios fundamentales de la gramática española es solo uno más entre los diversos

objetivos de la asignatura. Esta mayor relevancia se concede a mejorar la comprensión y expresión oral y escrita de los estudiantes, es decir, al estudio del empleo de la lengua como herramienta.

En nuestra experiencia en las aulas de los institutos, no ha dejado de sorprendernos que un alumno que se incorpora a 1º de la ESO, procedente de la enseñanza primaria, sea capaz de separar una oración en sujeto y predicado, pueda definir qué es un nombre colectivo (aunque, en cambio, no pueda identificarlo y diferenciarlo de uno individual) o sepa señalar en una oración un complemento directo y, sin embargo, no pueda articular un discurso oral coherente, no sea capaz de escribir con corrección oraciones simples ni comprender y elaborar textos escritos sencillos.

La enseñanza de la gramática no debería estar reñida con el manejo de la lengua sino que, por el contrario, el conocimiento de la gramática debería ser un instrumento más de su aprendizaje. Sin embargo, los contenidos gramaticales se enseñan de manera teórica y repetitiva y el conocimiento de estos no implica ni un mayor conocimiento del sistema lingüístico ni una mejora en el manejo de la lengua como instrumento. Lo que se acaba consiguiendo es que los alumnos tengan una idea de la gramática como un conjunto de reglas poco coherente y lleno de excepciones, que se aprenden de manera mecánica y repetitiva, sin progreso aparente del conocimiento. En el siguiente apartado veremos con un ejemplo los problemas de esta manera de enseñar la gramática.

2.2. La manera en la que se enseña la gramática: la clasificación semántica de los sustantivos

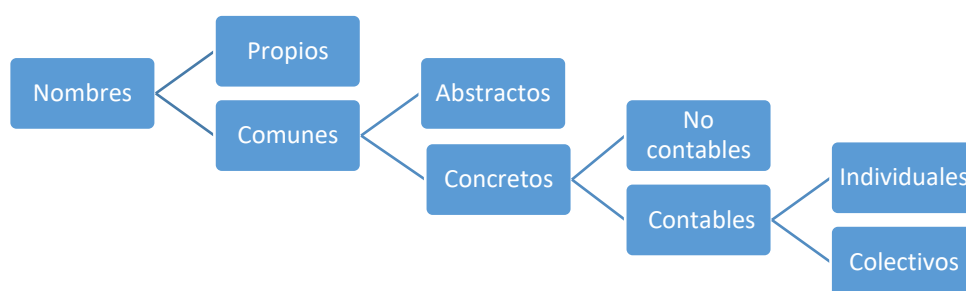
En los manuales de lengua de Primaria y Secundaria se suele introducir esta conocida clasificación semántica de los nombres:

- (1) a. Propios y comunes
- b. Contables y no contables
- c. Individuales y colectivos

d. Abstractos y concretos

Los alumnos conocen esta clasificación desde Primaria y la estudian repetidamente desde 1º de la ESO hasta el Bachillerato. El modo en que esta clasificación se enseña, como cuatro pares de rasgos sin jerarquía entre ellos - como aparece en (1), hace que los alumnos tengan que contestar mecánicamente a preguntas que no tienen sentido, como si un nombre como *Juan*, además de ser propio, es concreto, contable o individual, pues los libros de texto no señalan que las diferencias entre nombres contables y no contables o entre sustantivos individuales y colectivos se aplican únicamente a los nombres comunes, y que, como se señala en la NGLE (2009: § 12) hay una jerarquía entre estos rasgos, semejante a la que se ofrece en (2):

(2)

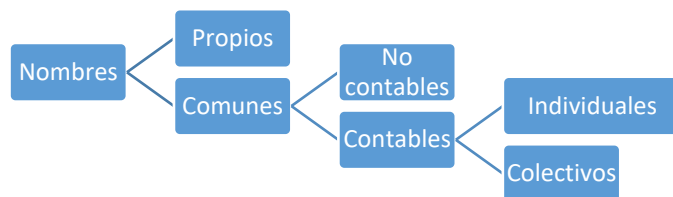


Los nombres se dividen en propios y comunes. Los nombres propios no tienen intensión, es decir, no tiene rasgos de significado, pues sirven simplemente para identificar a un ser frente a los demás. Por ello, no tiene sentido aplicarles el resto de las distinciones de (2).

En cuanto a la diferencia entre concreto y abstracto, como se señala en la NGLE (2009: § 12.1), estos rasgos parecen característicos de los objetos del mundo y no de los sustantivos –objetos lingüísticos–. Resulta difícil identificar propiedades gramaticales asociadas a esta distinción, aparte de ciertos nombres de acción (*llegada, descubrimiento*) y de cualidad (*amargura, fragancia*) que son abstractos y se pueden identificar más por sus propiedades morfológicas que por las semánticas. Muchos sustantivos tienen significado figurados en los que no resulta enteramente claro si pasan de ser concretos a abstractos o viceversa. Otros nombres, como los de acción, son abstractos en

su primera acepción (cf. *La compra me llevó toda la mañana*) pero concretos en otras, como la que designa el producto de la acción (cf. *La compra ocupa todo el maletero*). La conclusión de la *NGLE* es que no tiene interés gramatical tratar de aislar la clase de los nombres abstractos porque es una clase extralingüística que no se puede caracterizar con propiedades sintácticas objetivas. Esta clase se podría eliminar del cuadro de (2), que quedaría así:

(3)



La diferencia entre nombres contables –también llamados discontinuos o discretos– y no contables –denominados incontables, continuos o de masa–, en cambio, sí se puede definir a partir de propiedades sintácticas formales, aunque la diferencia sea de naturaleza semántica. Los nombres contables se emplean en plural y se combinan con numerales cardinales y con indefinidos evaluativos (*mucho, poco, bastante...*) en plural; los no contables se usan en singular, no se combinan con numerales cardinales y sí con determinantes indefinidos evaluativos pero en singular:

(4) a. casas / *tiempos

b. tres casas / *tres tiempos⁴

c. muchas casas / mucho tiempo / *muchos tiempos

Emplear criterios sintácticos como los ejemplificados en (4) en la explicación de la oposición hace comprender a los alumnos que la diferencia entre no contable/contable no se estudia por capricho sino porque ayuda a entender el comportamiento sintáctico de estos nombres.

⁴ *Tiempo* tiene acepciones contables, en las que la combinación con el numeral cardinal sí es posible, como en *En indicativo hay tres tiempos y en subjuntivo dos*.

Finalmente, la diferencia entre los nombres individuales y colectivos se suele explicar aludiendo únicamente al significado de estos nombres. Se consideran colectivos aquellos sustantivos que en singular denotan una pluralidad, como *rebaño*, *ejército* o *alameda*. Sin embargo, si un alumno pregunta, con muy buena lógica, si *libro* es un nombre colectivo, pues designa un conjunto de hojas, el significado no es suficiente para explicar la diferencia, pues lo que señala el alumno es cierto, y para distinguir unos nombres de otros deberían emplearse pruebas sintácticas formales que no suelen aparecer en los libros de texto de Secundaria y Bachillerato.

Se olvida que la diferencia entre individual y colectivo, aunque es de base semántica, pues es un rasgo de significado de los sustantivos, tiene consecuencias gramaticales, es decir, hace que los sustantivos que son colectivos se comporten sintácticamente de un modo distinto a los individuales. Y a esta cuestión, que es la verdaderamente relevante, es a la que no se suele llegar en las aulas de los institutos. Entre las pruebas que se pueden emplear se halla la combinación con el adjetivo *numeroso* y con los predicados colectivos. En primer lugar, los nombres colectivos se combinan en singular con adjetivos como *numeroso*, que por su significado exige predicarse de sustantivos que denoten pluralidad:

- (5) a. la numerosa flota / *el numeroso barco
- b. el numeroso rebaño / *la numerosa oveja

En segundo lugar, los nombres colectivos pueden ser argumentos, en singular, de predicados colectivos como *reunir*, *juntar*, etc. Estos predicados se caracterizan por que exigen, por su significado, argumentos plurales. Como se señala en Bosque (2000), la pluralidad se refleja de diferentes maneras en la gramática: morfológicamente, a través del morfema de plural; sintácticamente, con la coordinación; pero también léxicamente, con los nombres colectivos.

- (6) a. Reunieron el alumnado en el vestíbulo.
- b. *Reunieron el alumno en el vestíbulo.

Hasta aquí hemos visto con un ejemplo simple que la enseñanza de la gramática a veces se convierte en una asignación mecánica de etiquetas y olvidamos que, al introducir un concepto gramatical (en la Educación Primaria y Secundaria), deberíamos preguntarnos en qué medida puede contribuir su conocimiento a la mejora de la competencia lingüística. En el caso de las diferencias semánticas entre los sustantivos –a menudo nada claras ni sencillas de comprender, como la diferencia entre los nombres concretos y abstractos, o la mencionada entre nombres colectivos e individuales—habría que pensar si estos contenidos teóricos no deberían reducirse o desaparecer del currículo. Sin necesidad de hacer referencia a las clasificaciones teóricas anteriores, un profesor puede presentar a los alumnos pares como los de (7):

(7) a. profesor/profesorado

b. álamo/alameda

c. soldado/ejército

d. oveja/rebaño

A partir de ellos, se pueden subrayar las diferencias de significado, o señalar a los alumnos de que el verbo no puede ir en plural aunque semánticamente estos nombres parezcan plurales en ejemplos como en **El ejército iban hacia el río*.

¿Aporta algo a los alumnos de Primaria o Secundaria el conocimiento explícito de los conceptos y términos gramaticales correspondientes? Sinceramente, creemos que no. No solo no aporta sino que el tiempo que ocupa la enseñanza de este tipo de contenidos en Primaria y Secundaria impide que los alumnos adquieran un mejor dominio de la lengua como instrumento. Aunque no debería ser así y tendría que ser posible hacer compatibles los dos objetivos –enseñanza de la gramática / dominio de la lengua como instrumento–. Los contenidos gramaticales no solo no son intrínsecamente malos sino que son buenos, enseñan a pensar, a hacer generalizaciones, y nos

hacen reflexionar sobre nuestra lengua y sobre nosotros mismos, pues la lengua es parte de nuestra cognición.

2.3. ¿Cuánta gramática hay que enseñar?

Tal como se organiza el currículo hoy en día, con un número limitado de horas de clase y muchos contenidos teóricos (de gramática, de teoría del discurso, de semántica, de sociolingüística, de historia de la literatura, etc.), el uso de la lengua sale siempre perdiendo. El exceso de contenidos teóricos impide a los alumnos centrarse en lo que nos parece que es verdaderamente importante, sobre todo en Primaria pero también en Secundaria: aprender a hablar y escribir.

Los estudiantes no dedican tiempo a redactar, exponer, leer, resumir, hacer esquemas, extraer las ideas principales de un texto... Llegan a Bachillerato con unas deficiencias que luego se trasladan a los primeros cursos de la universidad. En Bachillerato, los mismos alumnos que son capaces de diferenciar entre las clases de *se* y analizar oraciones subordinadas en clase de lengua, no pueden leer un artículo del periódico o suspenden Historia porque no entienden su libro de texto, a pesar de que en los últimos años los libros de texto presentan párrafos cada vez más “adelgazados”. Aquí es importante señalar que la adquisición de la competencia lingüística no debería ser exclusiva de la clase de Lengua, aunque parece asumirse implícitamente que tiene que ser así.

Por todo ello, creemos que los contenidos teóricos de gramática, de comunicación, teoría del discurso, de lingüística y de historia de la literatura deberían reducirse, a favor de la enseñanza de la lengua como instrumento.

¿Y la enseñanza de la gramática –entendida en un sentido amplio, de modo que cubra contenidos discursivos y pragmáticos– en el Bachillerato? Creemos que la respuesta en este caso es distinta. En Bachillerato los alumnos ya deberían haber alcanzado un dominio de la lengua que les permitiese expresarse con fluidez oralmente y por escrito, y deberían tener capacidad para

elaborar y comprender textos complejos. En este punto de su educación, una reflexión sobre el sistema gramatical que se esconde tras el conocimiento implícito que todos tenemos de nuestra lengua puede ser un instrumento de mejora eficaz de la competencia lingüística, pues permite controlar las actividades de producción y comprensión, tanto orales como escritas.

Además, los estudios sobre el aprendizaje de segundas lenguas parecen mostrar que los estudiantes que reciben una instrucción gramatical adecuada mejoran con más rapidez su competencia en la lengua meta que los que alumnos que no reciben enseñanza gramatical explícita (Brucart 2000: 6-9). Si este enfoque resulta cierto, del mismo modo se puede pensar que la enseñanza de la gramática puede ayudar a mejorar las habilidades lingüísticas del estudiante de Bachillerato, es decir, su competencia gramatical, adquirida espontáneamente y sin un aprendizaje específico.

Asimismo, observar datos lingüísticos y hacer generalizaciones que se pueden probar, empleando contrastes con pares mínimos y datos negativos (oraciones que el sistema gramatical no produce) como los de (4), (5) y (6) enseña a los alumnos que la lengua está organizada de manera sistemática y no arbitraria. Como señalan Di Tullio y Malcuori (2012: 21), este trabajo “tiene un gran valor formativo porque combina la importancia de los datos, propia de una ciencia empírica, con los mecanismos deductivos de las ciencias formales, como la lógica o la matemática”. La gramática sirve para aprender a argumentar, a formular generalizaciones y a expresar de manera formal el conocimiento lingüístico intuitivo.

Por último, la enseñanza de la gramática debería incluirse en cualquier currículo de Bachillerato porque la capacidad del lenguaje forma parte de nuestra mente y, por tanto, de nuestra naturaleza. Por ello, su estudio es tan legítimo y tan necesario como el del aparato digestivo o el de la célula.

3. La terminología gramatical en la Enseñanza Secundaria

Una vez hemos reflexionado sobre el lugar que debería ocupar la gramática en la enseñanza de la lengua, nos centraremos en uno de los problemas con los que se enfrentan los alumnos que tienen que estudiar lengua: la terminología lingüística. Señala el profesor Ignacio Bosque en *Las categorías gramaticales* lo siguiente: «[...] los problemas terminológicos nunca son los verdaderamente importantes en ninguna disciplina.» [Bosque 1989: 12]

Un poco más adelante continúa indicando que los desacuerdos que existen entre los gramáticos que trabajan en el terreno de la sintaxis son verdaderamente sorprendentes si se comparan con los que existen entre especialistas de otros campos lingüísticos, como fonetistas, fonólogos o morfólogos. La razón, según Ignacio Bosque, es que los sintactistas que trabajan en distintos marcos teóricos comparten pocos puntos de acuerdo y prácticamente solo coinciden en la existencia de las categorías léxicas básicas.

Suscribo ambas afirmaciones. Respecto de la primera, es cierto que lo verdaderamente importante no es poner etiquetas a los problemas que se estudian sino comprenderlos. Respecto de la segunda, quizás en los veinticinco años que han pasado desde que se escribió este libro se podría afirmar que se ha producido un acercamiento entre los distintos modelos teóricos de análisis gramatical (Newmeyer 1998) y que, por tanto, hemos mejorado en el sentido de que existen más puntos de acuerdo, que se traducen en conceptos y terminología comunes.

Alcaraz Varó y Martínez Linares afirman en el prólogo del *Diccionario de terminología lingüística* que el problema de la terminología en nuestro campo se explica, por un lado, por la rápida expansión y especialización de la lingüística y, por otro, por la pluralidad de enfoques teóricos que ha presidido en las últimas décadas el desarrollo de nuestra disciplina.

Estos enfoques teóricos han crecido en ocasiones “enfrentados” unos a otros, dándose la espalda, ignorando los avances de cada uno de ellos; incluso a veces la forja de un término nuevo se consideraba un modo de afirmación de un modelo

teórico frente a los demás. Desgraciadamente, esta misma “lucha” que se daba en las aulas universitarias se ha trasladado a las aulas de Secundaria a través de los libros de texto, que reflejan en su terminología, aunque no solo en ella, la concepción de la gramática de sus autores.

Volviendo a la afirmación inicial de Ignacio Bosque, es cierto que un problema terminológico nunca debería ser verdaderamente importante en una disciplina. Sin embargo, ciertos problemas que parecen terminológicos van más allá y esconden en realidad problemas conceptuales, como veremos más adelante para el caso de la subordinación adverbial. Por otro lado, los problemas terminológicos son fácilmente superables en una discusión entre expertos, que tienen la capacidad de traducir rápidamente los términos que emplea un colega de un marco teórico a su propio marco. Ahora bien, ¿ocurre lo mismo en la enseñanza de la lengua en la educación Secundaria?

No está claro que los profesores de Secundaria hagan este mismo ejercicio ni que los alumnos puedan superar la variación terminológica a la que están expuestos a causa de los distintos libros de texto y de los diferentes profesores. Los profesores de Secundaria no tienen por qué ser expertos en lingüística o en gramática, y, por tanto, no siempre pueden enfrentarse a los problemas conceptuales que esconde la terminología gramatical. Pensemos, además, en los alumnos que están aprendiendo términos nuevos, pongámonos en su piel. Imaginemos que somos nosotros los que estamos aprendiendo los nombres de los músculos del cuerpo y viene un profesor y nos dice que un músculo se llama X y tal otro, Y. Cambiamos de curso –o de asignatura en el mismo curso– y llega otro profesor que se pone a hablar de la flexión del músculo Z, que resulta que no era otro que Y, que simplemente se denomina de un modo distinto en su teoría particular sobre los músculos. ¿Es este el mejor modo de ayudar a fijar los conceptos? ¿cambiando el nombre arbitrariamente según el libro de texto, la materia que se imparte –lengua española o catalana, por ejemplo– o el profesor?

Además, como señalan Eguren y Soriano (2006: 9), los problemas terminológicos en una disciplina pueden esconder problemas conceptuales:

«Quienes estudian las propiedades de los términos especializados coinciden en afirmar que la terminología de una disciplina es, entre otras cosas, un reflejo formal de su organización conceptual. Cuando aprendemos los términos de una materia estamos aprendiendo, por tanto, los contenidos de dicha materia.»

En conclusión, la variación terminológica tiene un efecto nocivo en los alumnos que están aprendiendo y deberíamos poder evitarla, pues constituye un obstáculo importante para la comprensión de lo que se estudia. La transmisión de los contenidos gramaticales se realiza a través de la terminología y variarla arbitrariamente no ayuda. Son necesarias dos tareas relacionadas: simplificar, eliminando términos y conceptos innecesarios, y unificar.

Parece complicado hoy conseguir una unificación de la terminología en nuestra disciplina, la lingüística. Sin embargo, con un esfuerzo conjunto de las autoridades educativas que elaboran los currículos, las editoriales y los profesores de Secundaria, sí sería posible llegar a un acuerdo sobre la terminología gramatical que se emplea en Secundaria y Bachillerato. Un modelo en este sentido es el libro de Luis Eguren y Olga Fernández Soriano, *La terminología gramatical*, compuesto de dos partes, una primera formada por artículos cortos en los que se comentan los problemas terminológicos –y conceptuales– más importantes que se encuentran en los libros de Secundaria y una segunda parte que incluye un glosario de los términos más habitualmente empleados en los libros de Secundaria.⁵ En la Real Academia Española se está desarrollando desde 2014 el proyecto de *Glosario de términos gramaticales*. En este glosario se propone un término como preferido (normalmente, el que aparece en la NGLE), se listan sinónimos y términos relacionados, y se ofrece una definición corta y clara con ejemplos. Esperamos que la publicación de esta obra, que probablemente tendrá lugar en 2018, contribuya a la unificación terminológica en nuestra disciplina.

⁵ Otro esfuerzo en este sentido fue el libro *Terminología gramatical para su empleo en la Educación General Básica*, publicado en 1981 por el Ministerio de Educación y Ciencia, y elaborado por gramáticos y filólogos de prestigio como Rafael Lapesa o Fernando Lázaro Carreter. Sin embargo, este libro era una lista de términos recomendados, sin definiciones de los conceptos.

A continuación, nos ocuparemos brevemente de diferentes problemas terminológicos que, en nuestra opinión, causan problemas a los estudiantes. No vamos a hacer aquí un análisis exhaustivo de los fenómenos gramaticales sino que repasaremos algunas cuestiones terminológicas que son especialmente problemáticas.

3.1. Empleo de dos términos para un mismo concepto y de un término para varios conceptos

En este apartado vamos a ejemplificar con el término categoría gramatical el problema de que en la terminología gramatical se empleen, por un lado, varios términos para un único concepto y, por otro lado, un único término para recubrir más de un concepto. Ambos casos son, en nuestra opinión, fuente de confusión y deberían ser evitados.

Todos podríamos elaborar una lista como la de (8), de conceptos para los que se emplean varios términos:

- (8) a. complemento directo / objeto directo / implemento
- b. complemento circunstancial / aditamento
- c. morfema flexivo / desinencia
- d. sintagma / grupo / frase
- d. interfijo / infijo
- e. morfema / monema
- f. oración relativa sin antecedente / oración relativa libre / oración relativa sustantivada / oración relativa con antecedente implícito
- g. predicado secundario / predicativo
- h. oración copulativa / oración atributiva

A ningún profesor le costaría alargar esta lista con nuevos pares de términos. Nos parece sencillo, y sin duda lo es para nosotros, profesores, traducir rápidamente de un término a otro cuando nos tropezamos en un libro

de Secundaria con uno que no empleamos habitualmente, pues tenemos el concepto en la cabeza y simplemente lo asociamos con dos etiquetas diferentes. Ahora bien, queremos insistir en que esa traducción automática no resulta igual de fácil para unos alumnos que no acaban de comprender el concepto que está detrás y que, mientras están intentando fijarlo, se tropiezan con los términos, que no resultan una ayuda sino un obstáculo para la comprensión.

Nos vamos a centrar ahora en el término *categoría gramatical*, que nos sirve para ejemplificar los dos problemas señalados: más de un término para el mismo concepto y un término polisémico. Empezamos por el empleo de más de un término para el mismo concepto. Los términos *clase de palabra*, *categoría gramatical* y *parte de la oración* se emplean para hacer referencia a las unidades básicas del análisis sintáctico: nombre, adjetivo, verbo, adverbio, etc. El término *partes de la oración*, como se señala en la *NGLE* (2009: § 1.9a), no es adecuado porque no todas las categorías lo son. Por ejemplo, una preposición es una parte del sintagma preposicional y este último es un componente oracional, del mismo modo que un determinante es parte del sintagma nominal antes de serlo de la oración. En realidad, en sentido estricto se puede afirmar que ninguna clase de palabra es directamente una parte de la oración, pues las palabras forman los sintagmas y estos son los verdaderos componentes de la oración. La idea de que las palabras son constituyentes directos de la oración es heredera de una concepción de la gramática basada en la palabra y que no consideraba la oración como una estructura jerarquizada.

Finalmente, el término *clase de palabras*, en cambio, parece el más adecuado para referirse a los tipos de palabras, como nombre, adjetivo, verbo, determinante, etc. Aun así, parece difícil desplazar al término *categoría gramatical*, de gran tradición y que, además, tiene un adjetivo correspondiente: *análisis categorial*, *cambio categorial*, etc. Ambos términos están muy asentados en la bibliografía lingüística y pueden convivir a pesar de que no es lo más deseable.

Nos ocupamos ahora del fenómeno contrario, el empleo del término categoría gramatical para hacer referencia a más de un concepto. Este término:

- (9) a. se emplea para designar las clases de palabras (nombre, verbo, adjetivo, preposición...).
- b. se utiliza para los contenidos gramaticales expresados a través de los morfemas flexivos, como género, número, tiempo, modo, aspecto, etc.
- c. se emplea para hacer referencia a una parte de las clases de palabras, las que tienen significado gramatical o funcional, frente a las categorías léxicas, que tienen significado léxico.

El término *gramatical* (o *funcional*) se refiere en (9c) a los significados abstractos que tienen que ver con la gramática misma, como referencia, definitud o pluralidad (NGLE 2009: § 1.9c), frente al significado léxico. Así, la mayoría de los verbos tienen significado léxico y son, por tanto, categorías léxicas, pero *haber* o *ser* tienen significado gramatical o funcional y son, por tanto, categorías funcionales. En este último sentido serían *categorías gramaticales* la mayoría de los determinantes, conjunciones, algunos adverbios y preposiciones, mientras que serían categorías léxicas casi todos los nombres, adjetivos y verbos, además de algunos adverbios y preposiciones. Una forma de evitar la ambigüedad es reservar el término *categoría funcional* para el significado recogido en (9c), eliminando al menos uno de los significados del término *categoría gramatical*, y emplear *clase de palabra* para el significado recogido en (9a).

En conclusión, hemos señalado y ejemplificado dos problemas de la terminología lingüística que deberían evitarse: el empleo de varios términos para un concepto y el hecho de que un término sea polisémico, es decir, recubra varios conceptos. Como indican Eguren y Fernández Soriano (2006: 12), si hay que elegir entre términos de igual o parecida significación, “... se ha de optar como norma, al menos en los niveles preuniversitarios, por términos de uso general generalizado en los estudios recientes de lingüística que no den lugar a confusiones y que no hayan sido acuñados por autores individuales.” En cuanto a la polisemia, es un fenómeno poco deseable en cualquier estudio

científico porque lleva fácilmente a confusión y más aún debería evitarse en los libros de texto de Secundaria:

«... para los profesores, para los estudiantes ya iniciados en el ámbito de la lingüística y, evidentemente, para los que acuden por primera vez a esta disciplina, la terminología constituye con frecuencia el primer obstáculo para la comprensión de lo que se estudia o analiza. Son muchos, sin duda, los factores que han contribuido a situar en un primer plano de interés la terminología lingüística: su continua expansión y especialización, la existencia de polisemias, poco deseables en cualquier estudio científico y, sobre todo, la pluralidad de enfoques teóricos que ha presidido en las últimas décadas el desarrollo de las diferentes ramas de la ciencia del lenguaje.»

Alcaraz Varó, E. y M. A. Martínez Linares, “Introducción” en *Diccionario de lingüística moderna*

4. Coordinación y subordinación. Lo que esconde el término ‘oración’

En este apartado queremos repasar algunos conceptos y términos generales relacionados con la coordinación y la subordinación, como oración principal, oración subordinada, proposición u oración. En primer lugar, introduciremos las nociones de coordinación y subordinación, y de oración principal y subordinada. A continuación señalaremos los dos tipos de relaciones que esconde la subordinación, inclusión y concatenación, y daremos una explicación sobre el término *proposición* en el contexto de la subordinación. Tras señalar algunas cuestiones relacionadas con la coordinación, terminaremos señalando los diversos sentidos del término *oración*.

4.1. Coordinación y subordinación. Oración principal y subordinada

Por la complejidad de su estructura, las oraciones se suelen dividir en:

- a. Simples: establecen una relación predicativa, es decir, ponen en conexión un sujeto con un predicado y no contienen otras oraciones que ocupen

alguno de sus argumentos o modifiquen a alguno de sus componentes.
(NGLE 2009: § 1.13l)

- b. Compuestas: las que contienen una o varias oraciones subordinadas, o bien las formadas por coordinación (NGLE 2009: § 1.13ñ). Las oraciones compuestas se clasifican, a su vez, en compuestas por coordinación y compuestas por subordinación, según la relación que se establezca entre los elementos de la oración.

Aunque coordinación y subordinación son conceptos normalmente asociados a las oraciones, lo cierto es que estas relaciones jerárquicas se establecen entre todo tipo de constituyentes lingüísticos (NGLE 2009: § 1.13m). Se habla de relación de coordinación cuando dos o más elementos lingüísticos que se unen tienen el mismo nivel jerárquico, sin que haya relaciones de dependencia entre ellos.

- (10) a. [El vecino de Alba] y [la amiga de Martín] se fueron a Vigo.
b. La película es [bastante divertida] pero [un poco larga].
c. Hizo el ejercicio [bien] y [muy rápidamente].
d. Te busqué [aquí] y [en el trabajo].

Se habla de relación de subordinación cuando se unen dos elementos lingüísticos de distinto nivel jerárquico, de modo que uno depende del otro y lo complementa. Se establecen relaciones de subordinación entre los elementos subrayados de las siguientes oraciones:

- (11) a. Trajo el libro de matemáticas.
b. Pedro es demasiado dependiente de sus amigos.
c. Quiero que vengas conmigo.

Nótese que en (11c) la relación se establece estrictamente entre el verbo y la oración subordinada, es decir, entre una palabra y una oración, no entre dos oraciones. La misma relación de subordinación se da cuando la categoría que selecciona la subordinada no es el verbo sino un nombre, adjetivo, adverbio o preposición, como en (12).

- (12) a. El deseo de [que venga] le atormenta
b. Estoy harto de [que llegues tarde]
c. Sal antes de [que anochezca]
d. Lo hace para [que le quieras]

En ejemplos como estos, se denomina **oración subordinada** a aquella de menor nivel jerárquico y que depende de un núcleo –verbo, nombre, adjetivo, adverbio o preposición– y **oración principal** a la oración de mayor nivel jerárquico que contiene a la oración subordinada, aunque la relación de subordinación no se establece propiamente entre las dos oraciones –principal y subordinada– sino entre un constituyente de la principal y la oración subordinada.

4.2. Algunos términos relacionados con la subordinación

Cuando se habla de subordinación en la gramática tradicional, se habla de dos relaciones diferentes, aunque esto no se suele hacer explícito:

- (13) a. de inclusión
b. de concatenación

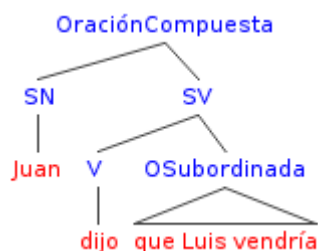
La subordinación como relación de inclusión se produce cuando la subordinada se ubica dentro de la principal y, por tanto, es parte de ella.

- (14) a. [or. principal Juan dijo [or. subord. que Luis vendría]]
b. [or. principal El tren [or. subord. que llegó tarde] era antiguo].

En (14a) la oración subordinada *que Luis vendría* está dentro del sintagma verbal predicado, modifica al verbo *dijo* y realiza la función de complemento directo. En (14b) la subordinada *que llegó tarde* está dentro del sintagma nominal sujeto y modifica al nombre *tren*.

La relación de inclusión se refleja en el árbol de (15), en el que la oración subordinada está dentro de la oración compuesta o principal:

(15)

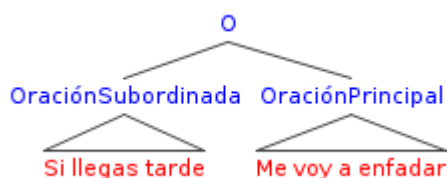


Por otro lado, la subordinación como relación de concatenación se produce cuando la subordinada no está dentro de la principal y, por ello, la relación se establece con toda la oración principal, no con un elemento de esta.

- (16) a. [or. compuesta por subordinación [or. subord Si llegas tarde], [or. principal me voy a enfadar]]
b. [or. compuesta por subordinación [or. principal Le he perdonado]] [or. subord aunque me mintió]]

Esta relación se refleja en el árbol de (17).

(17)



En la subordinación por inclusión, la oración subordinada es la de menor nivel jerárquico y la oración principal incluye a la subordinada y coincide con la denominada *compuesta por subordinación*, que en el árbol de (15) es el nudo más alto.

En la subordinación por concatenación, en cambio, la compuesta por subordinación abarca a ambas, principal y subordinada (el nudo O más alto en el árbol de (17)), y no coincide, por tanto, con la principal. Así, en (16a), la principal es *me voy a enfadar*, mientras que la compuesta por subordinación es *Si llegas tarde, me voy a enfadar*. En resumen, dependiendo del tipo de

subordinada, la oración principal coincide o no con la oración compuesta por subordinación.

Todas estas cuestiones y los términos asociados a ellas, si no se hacen explícitos, causan una confusión que se refleja en los manuales de Secundaria. Así, en el ejemplo de (18) y el texto de (19), tomados de un libro de Bachillerato, se reflejan parte de los problemas señalados más arriba:

(18) No me preocupa que llegues tarde

 or. principal or. Subordinada

(19)

«Esta oración es una oración compuesta formada por dos proposiciones que se necesitan tanto sintáctica como semánticamente para tener un significado completo.»

(Lengua castellana y literatura, 1º Bachillerato, SM, edición de 2008, pág. 174)

El problema de la segmentación de (18), que separa *No me preocupa* como oración principal y *que llegues tarde* como subordinada, es que se considera que entre principal y subordinada se establece una relación de concatenación, cuando en realidad la relación entre ambas es de inclusión. La oración principal coincide con la oración compuesta por subordinación y es *No me preocupa que llegues tarde*, en lugar de únicamente *No me preocupa*. Este último segmento subrayado no es ni siquiera una oración o un constituyente sintáctico y, por tanto, tampoco puede ser la oración principal.

Un problema diferente es que en (18) los fragmentos subrayados se etiquetan como oraciones, mientras que en el texto de (19), que explica el ejemplo, se denominan *proposiciones*. Como es sabido, las oraciones subordinadas se denominan a veces *proposiciones subordinadas*. El término *proposición*, desgraciadamente, se emplea también para hacer referencia a diferentes conceptos. El uso más general en la gramática hispánica es aquel en el que se usa para referirse a las oraciones subordinadas –como en la gramática de Alcina y Blecua–, término que también aparece a menudo en los libros de texto. Sin embargo, otros gramáticos utilizan el mismo término para referirse a las oraciones –como Bello en su gramática–, sean principales o

(20) a. Juan está agotado
b. ¿Juan está agotado?
c. ¡Juan está agotado!

4.3. Algunos términos relacionados con la coordinación

(21) Los niños entraron en clase y los padres se fueron⁶

or. coordinada 1 or. coordinada 2

226

or. compuesta por coordinación

En ese sentido, coincide con lo que hemos señalado para las oraciones compuestas por subordinación cuando esta refleja una relación de concatenación.

Por otro lado, a veces se denomina *oración coordinada* a lo que en (21) hemos llamado oración compuesta por coordinación. Al emplear este término, nótese que estamos utilizando la misma etiqueta para la parte y para el todo, lo que no deja de contribuir a la confusión.

4.4. El término ‘oración’

Lo que hemos visto a lo largo de este apartado es que muchos de los términos relacionados con las oraciones se emplean en varios sentidos diferentes. El término *oración* también se emplea en sentidos distintos, como vamos a ver (NGLE: § 1.13t). Normalmente, se define la oración como la suma de un sujeto y un predicado, o un sintagma nominal más un sintagma verbal (SN + SV). En los párrafos anteriores, sin embargo, hemos introducido otros segmentos lingüísticos a los que también hemos llamado oraciones, sin que se entienda, por ello, que tienen la misma estructura y que son, por tanto, el mismo objeto sintáctico. En resumen, hemos empleado el término *oración* para referirnos a cuatro tipos de estructuras distintas:

- (22) a. O= SN + SV

Juan llegó tarde

- b. O=O + conjunción + O

Juan viene y María se va

- c. O=oración + oración

Si tú vienes, yo también voy

- d. O=conjunción + oración

Si vienes, yo también voy

Quiero que lo hagas

Sin duda, los problemas vienen de la confusión sobre dónde empiezan y dónde terminan las oraciones principal y subordinada y, en concreto, sobre la falta de precisión sobre si la conjunción forma o no parte de la oración. Esto tiene que ver, por un lado, con la poca preocupación por la articulación interna de los constituyentes en la tradición gramatical y, por otro, con la confusión que crea el hecho de emplear el término *oración* para hacer referencia a objetos sintácticos que no son exactamente iguales.

5. Subordinación adverbial y de relativo: cuestiones terminológicas y conceptuales

La clasificación de las oraciones subordinadas en sustantivas o completivas, adjetivas o de relativo y adverbiales o circunstanciales se realiza siguiendo fundamentalmente un criterio funcional. Así, un sintagma nominal es el que se construye en torno a un sustantivo y un sintagma adjetivo el que lo hace en torno a un adjetivo. Sin embargo, una oración subordinada sustantiva es la que *funciona* como un sustantivo o, mejor dicho, como un sintagma nominal, en el sentido de que ocupa las posiciones que un SN podría ocupar:

- (23) a. Me sorprendió que llegaran.
 b. Me sorprendió su llegada.

De la misma manera, una subordinada adjetiva es la que funciona como un adjetivo y una subordinada adverbial, la que funciona como un adverbio.

Como se señala en la *NGLE* (2009: § 1.13q y ss.), la noción de subordinación adverbial tradicional presenta tres problemas diferentes:

- a. El paralelismo de las oraciones subordinadas adverbiales con los adverbios es inexacto. Muchas de las llamadas subordinadas adverbiales o circunstanciales no se pueden sustituir por un adverbio ni denotan una circunstancia del predicado principal. Por ejemplo, una oración subordinada

condicional o concesiva no se sustituye nunca por un adverbio y tampoco se puede considerar un “complemento circunstancial de condición o concesión”. Estas oraciones constituyen segmentos que participan en estructuras bimembres que la gramática tradicional denomina *periodos* y que en la *NGLE* se denominan de manera genérica *construcciones*. La inadecuación del término tradicional para este tipo de oraciones refleja problemas conceptuales relacionados con la clasificación funcional de las oraciones subordinadas y, en particular, de las adverbiales.

- b. Con la definición funcional de las subordinadas se produce un cruce entre los diferentes tipos de oraciones, pues las subordinadas de relativo encabezadas por los adverbios relativos *cundo*, *donde* y *como* son sustituibles en ocasiones por adverbios y, por tanto, siguiendo el criterio funcional son subordinadas adverbiales:

- (24) a. Vive {donde estaba aquel edificio / allí}.
- b. Llegó {cuando salíamos / entonces}.
- c. Tradujo {como le pareció / así}.

- c. El tercer problema se relaciona con la estructura interna de las subordinadas adverbiales y no es exclusivo de estas, pues tiene que ver con la segmentación de las oraciones y, en particular, con dónde empieza y termina la oración subordinada (véase el apartado 5.4). ¿Es la conjunción parte o no de ella? ¿qué tipo de constituyente gramatical es la suma de la conjunción más la subordinada?

Estos tres problemas hacen que muchos gramáticos prescindan del concepto de *subordinación adverbial* –aunque no siempre del término–, como la propia *NGLE*, que en la parte de las construcciones sintácticas fundamentales dedica el capítulo 43 a las oraciones subordinadas sustantivas y el 44 a las oraciones subordinadas de relativo. El resto de los capítulos se denominan construcciones comparativas, superlativas y consecutivas (cap. 45), construcciones causales, finales e ilativas (cap. 46) y construcciones condicionales y concesivas (cap. 47).

Vamos a terminar estudiando la terminología y el análisis de las subordinadas de relativo sin antecedente, también llamadas relativas libres o relativas con antecedente implícito. Decíamos antes que la clasificación de las oraciones subordinadas se suele realizar siguiendo un criterio funcional y no categorial. Esto no es enteramente cierto, pues las oraciones adjetivas o de relativo se definen en ocasiones como aquellas oraciones que contienen un relativo, como en (26), tomado de *NGLE* (2009: § 44.1a).

- (25) Se denominan oraciones subordinadas de relativo (también oraciones relativas o simplemente relativas) las encabezadas por un pronombre, adverbio o determinante relativo, o bien por los grupos sintácticos que estas voces forman.

En la definición de (25) se emplea un criterio puramente categorial o formal. Es relativa toda oración que contiene un relativo, igual que es un sintagma nominal todo sintagma cuyo núcleo es un nombre. Otras veces, en cambio, se dice que una oración adjetiva es aquella que funciona como un adjetivo y, por tanto, modifica a un sustantivo⁷:

- (26) a. El boli {azul / que compré ayer}.
b. El país {natal / donde nació}

Se podría pensar que ambas definiciones dan resultados equivalentes, pero no es así precisamente en el caso de las relativas sin antecedente o relativas libres. Las relativas sin antecedente se pueden dividir en dos grupos:

- a. Las encabezadas por pronombres y determinantes relativos tienen la distribución de un sintagma nominal, como se ve en los ejemplos siguientes:

- (27) a. {Quien diga eso / Pedro} se equivoca
b. Serán aceptadas {cuantas personas vengan / todas las sugerencias}

⁷ El paralelismo funcional entre adjetivos y oraciones de relativo no es completo, pues las oraciones de relativo no son atributos –excepto en perífrasis de relativo del tipo *Fue Juan quien lo hizo*– y tampoco suelen desempeñar la función de complemento predicativo.

c. {El que compré ayer / Ese teléfono} era mejor

Estas oraciones se clasifican en numerosos libros de texto⁸ como subordinadas sustantivadas, pues su distribución es aproximadamente la de un sustantivo.⁹

b. Las encabezadas por los adverbios relativos *donde*, *cuando*, *como* y *cuanto* tienen la distribución de un adverbio o de un sintagma preposicional

(28) a. Vive {donde quiere / allí}.

b. Llegó {cuando salíamos / entonces}.

c. Tradujo {como le pareció / así}.

d. Trabaja {cuanto quiere / mucho}

Estas oraciones se incluyen en numerosos libros de texto entre las adverbiales.¹⁰ De hecho, entre las adverbiales se denominan a veces *adverbiales propias*, pues son las únicas que son realmente sustituibles por un adverbio, como ya señalábamos antes.¹¹

Entre los problemas que produce el análisis funcional de las oraciones de relativo se pueden señalar los siguientes:

⁸ No hemos hecho un estudio exhaustivo de los libros de texto, pero sí hemos estudiado una muestra de algunas de las editoriales más importantes en nuestro país. Se analizan las relativas sin antecedente como un tipo de subordinadas sustantivas en los libros de 2º de Bachillerato de SM (2008), de El País-Aguilar (2009) o de Oxford (2009).

⁹ El análisis que se hace de las relativas en numerosos libros de texto se basa en la gramática funcional española, que emplea la noción de *transposición*. Las conjunciones y los relativos son transpositores, elementos que habilitan a una unidad para funciones diferentes de las propias de su categoría (cf. Alarcos 1994: § 291). Las oraciones de relativo se denominan en este modelo *relativas sustantivadas* (cf. Alarcos 1994: § 399) y sufren un doble proceso de transposición: en primer lugar, cualquier relativo adjetiva la oración; en segundo lugar, la omisión del antecedente sustantiva la oración.

¹⁰ Aunque también pueden ocupar posiciones nominales, como en *Me gusta donde vive* ‘Me gusta el sitio donde vive’.

¹¹ De nuevo, la gramática funcional de Alarcos analiza las oraciones con los adverbios relativos como oraciones doblemente transpuestas: “Cuando carecen de antecedente, los adverbios relativos *donde*, *cuando*, *como* (y *cuanto* con preposición) degradan la oración en que se insertan y esta funciona como adyacente circunstancial.” (Alarcos 1994: § 422)

a. Se produce un cruce entre los distintos tipos de subordinadas, pues algunas se consideran a la vez sustantivas y de relativo y otras, adverbiales y de relativo. De nuevo, esperaríamos que la clasificación fuera excluyente.

b. Se ofrece un análisis distinto para (29a) y (20b), por un lado, y para (30a) y (30b) por otro, aunque parecen exactamente iguales en su constitución interna.

(29) a. Preguntó al chico, quien no supo responder (subord. de relativo)

b. Quien no supo responder fue el chico. (subord. sustantiva)

(30) a. Fuimos al sitio donde estaba aquel edificio. (subord. de relativo)

b. Fuimos a donde estaba aquel edificio. (subord. adverbial)

A pesar de que comparten características gramaticales, las relativas sin antecedente quedan separadas con este análisis en clases distintas, pues las relativas con *quien* y *cuanto* se incluirían dentro de las sustantivas, en el sentido de que ocupan posiciones de SN, mientras que las encabezadas por *donde*, *cuando* y *como* irían al grupo de las adverbiales.

c. Las relativas encabezadas por el adverbio relativo *donde* recibirían un triple análisis, pues además de aparecer con antecedente (oración adjetiva), tienen la distribución de un SN (oración sustantiva) y de un SAdv (oración adverbial):

(31) a. Me gusta el sitio donde vive. (subord. adjetiva)

b. Me gusta donde vive. (subord. sustantiva ‘Me gusta ese sitio’)

c. Voy donde vive. (subord. adverbial ‘Voy allí’)

Por último, si dejamos de lado el análisis y nos fijamos en la terminología, queremos señalar la inadecuación del término *oraciones de relativo sin antecedente* para ejemplos como los siguientes:

(32) a. Quien quiera puede hacerlo.

b. Vi a quien lo hizo.

En primer lugar, ninguno de los segmentos subrayados es una oración. Los fragmentos subrayados en (32a) y (32b) se corresponden con un SN que contiene una oración relativa. Prueba de ello es que estas construcciones pueden aparecer de argumentos de predicados que exigen semánticamente complementos nominales y no oracionales:

- (33) a. {Quien va a ese restaurante/ María} no sabe comer.
b. No tiene {con quien ir/a nadie}.

Un análisis aceptado hoy de estas oraciones –aunque no el único– es aquel en que el antecedente del relativo es una categoría vacía –sin contenido fonético– cuyos rasgos gramaticales se recuperan a partir de los rasgos del relativo:

- (34) [SNØ [or. subordinada quien quiera]]

La categoría nominal vacía de (34) tendría al menos los rasgos [singular], [definido] [animado], que se recuperan del relativo que establece una relación anafórica con ella. En resumen, las oraciones de relativo sin antecedente, ni son oraciones, ni son “sin antecedente”. Por tanto, quizás sea más adecuado para estos segmentos un término como *oraciones de relativo con antecedente implícito*, término que no deja de ser inexacto porque el segmento no es oracional, aunque sí contiene una oración.

6. Conclusiones

El problema de la terminología gramatical es recurrentemente señalado, tanto por los gramáticos teóricos como por los profesores de instituto. Sin embargo, sigue sin estar solucionado y produce verdaderos problemas en la enseñanza de la gramática. Los problemas terminológicos no son “inocentes”, pues, como hemos visto, suelen ocultar problemas conceptuales.

Sería conveniente unificar no solo la terminología sino también los análisis en la enseñanza de la gramática en Secundaria. Nuestra propuesta es que, para ello, se emplee como referencia la *NGLE*. Como esta última obra ofrece en muchas ocasiones dos términos o dos análisis, en Secundaria y Bachillerato debería

elegirse uno de ellos para facilitar el aprendizaje. Sería especialmente útil un glosario de términos basado en esta obra, al cual todas las editoriales adaptarían la terminología de sus libros. Esperamos que el proyecto de *Glosario de términos gramaticales* que se prepara en la Real Academia Española sea un paso importante en esa dirección.

Y para terminar por donde empezamos, creemos que en las aulas de Secundaria los contenidos teóricos de la asignatura de lengua deberían reducirse, en favor del aprendizaje de la lengua como instrumento. Se debería estudiar gramática solo en la medida en que los contenidos que se incluyan contribuyan a este fin o al desarrollo de otras competencias, como enseñar a reflexionar, a hacer generalizaciones, etc. También se debería evitar la proliferación de términos gramaticales. La manera de enseñar gramática debe cambiar y dejar de ser un etiquetado de términos y una asignación mecánica de categorías y funciones.

Por otro lado, en Bachillerato se debería replantear la manera de enseñar gramática. El estudio de la gramática debería ayudar a aprender a reflexionar, a elaborar generalizaciones a partir de la observación de los datos y a desarrollar el pensamiento abstracto. Si los alumnos perciben el estudio de la gramática como una tarea de memorización de definiciones, empleo de criterios variables o arbitrarios, al final no contribuirá ni al desarrollo de las competencias básicas ni al de la competencia lingüística. La enseñanza de la gramática debería ser, sin duda, una parte del currículo de Bachillerato, pues la gramática forma parte de nuestra cognición y es un componente esencial de lo que nos constituye como personas.

7. Referencias

ALARCOS, EMILIO (1994): *Gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa-RAE.

ALCARAZ VARÓ, ENRIQUE. Y M. ANTONIA MARTÍNEZ LINARES (1997): *Diccionario de lingüística moderna*, Barcelona: Ariel.

BOSQUE, IGNACIO (1989): *Las categorías gramaticales*, Madrid: Síntesis.

- (2000): “Reflexiones sobre el plural y la pluralidad. Aspectos léxicos y sintácticos”, en M. A. TORRES SÁNCHEZ Y M. CASAS GÓMEZ (coord.), *V Jornadas de Lingüística*, Cádiz, 23 y 24 de noviembre de 1999.
- BRUCART, JOSÉ MARÍA (2000): “L’anàlisi sintàctica i la seva terminologia en l’ensenyament secundari”, en A. CAMPS *ET ALII*, *La terminologia lingüística en l’ensenyament secundari*, Barcelona: Grao.
- BRUCART, JOSE MARÍA Y ÁNGEL J. GALLEGO (2009): “L’estudi formal de la subordinació i l’estatus de les subordinades adverbials”, en *Llengua & Literatura*, 20, págs. 139-191.
- (2016): “Aspectos formales e interpretativos de la subordinación adverbial”, en MARÍA VICTORIA PAVÓN LUCERO (ed.), *Las relaciones interoracionales en español. Categorías sintácticas y subordinación adverbial*, De Gruyter Mouton, págs. 161-200.
- DI TULLIO, ANGELA Y MARISA MALCUORI (2012): *Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay*, Montevideo: ANEP.
- EGUREN, LUIS Y OLGA FERNÁNDEZ SORIANO (2006): *La terminología gramatical*, Madrid: Gredos.
- NEWMAYER, FREDERIK (1998): *Language form and language function*, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- PÉREZ JIMÉNEZ, ISABEL (2016): “La subordinación: las cláusulas adverbiales”, en J. GUTIÉRREZ-REXACH (DIR.): *Enciclopedia de lingüística hispánica*, London/NY: Routledge.
- RAE-ASALE (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe. (citado como *NGLE* 2009)
- VV.AA. (1981): *Terminología gramatical para su empleo en la Educación General Básica*, Madrid: Servicio de publicaciones del MEC.